

La división generizada del espacio lúdico y Trabajo Social

Por Agustín Ezequiel Zuccaro y María Lilén Romero

Resumen

Este trabajo articula de forma sintética varios años de nuestra formación. A su vez, es producto de una concepción y construcción colectiva que tuvo lugar en las prácticas de formación profesional de tercer año. Esto es la división generizada del espacio lúdico como una de las expresiones del patriarcado, y como construcción y reconstrucción sociohistórica en las formas de organizar y regular los cuerpos de forma diferenciada de lxs sujetxs. También, abordaremos algunos desafíos que se constituyen en la intervención profesional desde una perspectiva de género. Por otra parte, esta forma de dominación y opresión simbólica que se particulariza en la niñez y que se reproduce a lo largo de la vida, tiene su corolario en la subjetivación de las estructuras sociales, como naturalización de la recreación de forma diferenciada. Por último, esta distinción que se establece a la hora de jugar, yace más allá o más acá, del gusto de los propixs niñxs, si no que su puesta en acto corresponde a cargas valorativas que le asignan (en un sentido sociohistórico) a un determinado juego.

Palabras Clave

Trabajo Social; Espacio Lúdico; Género; Intervención Profesional.

Introducción

Este trabajo sintetiza varios años de formación profesional en la carrera de Trabajo Social de la UNLP. De esta manera, en primer lugar, nos proponemos indagar acerca de la división generizada del espacio lúdico como una de las expresiones del patriarcado en nuestra sociedad. Cabe señalar y aclarar que dicho concepto es una construcción colectiva de los integrantes del grupo de prácticas de formación profesional de tercer año de la carrera. En un segundo momento, reflexionaremos en relación a los desafíos que, a nuestro juicio, se establecen en las dinámicas de las intervenciones profesionales y de formación profesional. Por último, estableceremos algunas consideraciones finales a modo de conclusión. En sociedades como las nuestras,

en donde las desigualdades se expresan en todas las dimensiones de las relaciones sociales, ocurre la necesidad de estar indagando y reflexionando de manera permanente sobre ellas, ya que todo el tiempo se están disputando el sentido de nuestras prácticas. De esta manera, sostenemos que es necesario construir análisis e intervenciones con perspectiva de género. Dicha perspectiva "reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática" (Lagarde, 1996, p.1), y es de esta forma que creemos que tiene que atravesar todas nuestras prácticas, hacia proyectos de sociedades más justas.

Este trabajo fue presentando como ponencia en las II Jornadas de género y diversidad sexual “Ampliación de derechos: proyecciones y nuevos desafíos””, llevadas a cabo en el año 2016, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Las modificaciones sufridas corresponden a la adecuación del trabajo original para el cumplimiento de las pautas editoriales de la presente revista.

La organización del juego como construcción y re-construcción sociohistórica

Para la realización de nuestro análisis, nos gustaría partir de la forma de organización de lxs niñxs que notamos en nuestras prácticas de formación profesional. En las mismas, observamos que las distribuciones lúdicas que se establecen entre los niñxs como parte de la vida cotidiana en forma de recreación, tanto con sus pares, como con adultxs y jóvenes, son a partir de la división por género como expresión subjetivada de las estructuras sociales, en la distinción de lo masculino y femenino. Dicha distinción, Guzzetti (2012) la conceptualiza en relación a que “lo femenino y lo masculino, no se refieren al sexo de las personas, sino a lo que cada sociedad considera femenino y masculino, en ese momento histórico determinado” (p. 108). Es decir, que la misma adquiere diferentes manifestaciones dependiendo de lo que cada sociedad construya de tal forma, en un momento histórico determinado. No obstante, en la cotidianidad de nuestras vidas, este entramado histórico, social y cultural asume

apariencias de naturalidad bajo la lógica de la inercia social atravesada por un sentido común con lastres del pensamiento positivista en la búsqueda de clasificar y cosificar los cuerpos. De este modo, desnaturalizar las formas de opresión y subordinación que cargan las relaciones sociales en nuestras sociedades, es constitutivo de cualquier tipo de proceso analítico y de intervención profesional que se considere crítico.

En nuestro proceso de prácticas, observamos que, al tocar el timbre del recreo las niñas buscaban la sofa y los niños el fútbol. En nuestra sociedad, esta distinción construida históricamente, se concretiza en la fragmentación de los juegos como expresión de la violencia simbólica en las formas de agruparse a partir de “(...) un acto de conocimiento y de desconocimiento que yace más allá – o por debajo – de los controles de la conciencia y de la voluntad, en las tinieblas de los esquemas del hábitus que son al mismo tiempo genéricos y generadores” (Bourdieu y Wacquant, 2014, p.

217), o dicho de otra manera, las formas en como los niñxs se organizan para jugar presupone un acto de “naturalización” encarnada en las estructuras del hábitus (Bourdieu, 2002) en donde se producen y se reproducen las lógicas dominantes, aunque también pueden ser transformadas. Volvemos a insistir, la división generizada del espacio lúdico, no es natural, no radica en las aptitudes que desarrollan los niñxs para practicar diferentes juegos. Esta división tiene que ver, a nuestro juicio, con la distinción entre lo masculino y lo femenino, y por tanto es una construcción sociohistórica. Su manifestación ni siquiera se expresa por los gustos de emprender un camino hacia la “diversión”, más bien, radica en una carga de sentido (en la mayoría de las situaciones son negativas por no jugar a lo socialmente regulado y esperado) que le aportan a jugar determinado juego. Los sentidos, desde esta perspectiva, son construcciones sociales que se manifiestan o reconfiguran de modo particular según cada sujeto.



(...)En realidad, cada cultura, en cada momento histórico, define de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales(...)"

La institución escolar, como cada una de las instituciones que transitamos, son productoras y reproductoras de sentidos que se encarnan en marcas que se visualizan en las construcciones de nuestras identidades sociales, como de género(s). En sintonía con la autora Alonso (2007) podemos concordar que:

"En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; también diremos (aunque no profundizaremos aquí en esta cuestión) que se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana, ni travesti. Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias. Al asociar esa división con los cuerpos, pensamos en formas transhistóricas de ser mujer o de ser varón. En realidad, cada cultura, en cada momento histórico, define de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, hombres y mujeres, niños y niñas, se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades e inestabilidades" (p.110).

En este sentido, la división que analizamos en las formas de organizaciones lúdicas de los niños, la denominamos división generizada del espacio lúdico,

emulando al tradicional concepto de división sexual del trabajo (Guzzeti, 2012). Nos referimos a una forma de agrupamiento que disputa sentido en la lógica de producción y reproducción del sistema patriarcal; es decir, esta división a la que nos referimos es social e históricamente construida y re-construida por los agentes sociales. Por lo tanto, hablar de re-construcción implica tener presente la posibilidad que existe en nuestra cotidianeidad de disputar y construir nuevos sentidos "que busquen romper" con el patriarcado. La escuela, en este marco, también es un espacio, una trinchera que tenemos para "batallar" esa lógica, ya que es un espacio de lucha, de disputa en la búsqueda de nuevos instituyentes atravesados desde una perspectiva de género.

En este contexto, la perspectiva de género se constituye, como uno de los cimientos teóricos y prácticos que posibilita disputar el sentido de la reconstrucción social, ya que "permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones

sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras que lo hacen" (Lagarde, 1996, p.2,3).

Ampliar de esta manera la mirada, y por tanto la capacidad de analítica, habilita a construir intervenciones a partir de estrategias más sólidas que abarquen toda la situación problemática, o dicho de otra forma, "incorporar la perspectiva de géneros, nos puede abrir un abanico de posibilidades de reflexión y comprensión de la situación de cada sujeto, desde su singularidad y situándolo/a en un contexto social" (Guzzeti, 2012, p.113).

A modo de resumen, con el fin de clarificar lo expuesto en este apartado, podríamos decir que la división generizada del espacio lúdico es una forma de organizarse, estructurada en la distinción de lo masculino y femenino como construcción y reconstrucción sociohistórica. De esta manera, sus manifestaciones son particulares según el contexto que condiciona los virajes en esa fragmentación de la recreación. Esta división es una de las expresiones del patriarcado en la vida cotidiana de las personas, y por tanto desnaturalizarla es un requerimiento, que desde nuestra óptica, es insoslayable.

Desafíos de la intervención profesional y de formación profesional

Antes del desarrollo central del siguiente apartado, consideramos fundamental realizar dos aclaraciones. En primer lugar, mencionar que los desafíos propuestos a continuación incorporan a la división generizada del espacio lúdico, pero no se agotan en ella. De esta manera, los plantearemos en términos generales ya que consideramos que atraviesan al mundo social en su totalidad. En segundo lugar, nos referiremos como intervención profesional a la práctica profesional y a la intervención en la formación profesional. Dicho esto, pasaremos a desarrollar los desafíos que se presentan en las mismas.

El patriarcado, en tanto estructura de sentidos que atraviesa la trama cotidiana de las agentes sociales, interpela las connotaciones de las ideas y prácticas que se ejecutan a partir del sentido común. Esta forma de opresión simbólica y material, con el tiempo se ha ido transformando, a partir de distintas conquistas que han logrado los diferentes movimientos feministas a lo largo de la historia, aunque siguen vigentes sus cimientos.

Por ello es necesario poder dar cuenta, reconocer y hacer consiente que formamos parte de una sociedad que se encuentra enmarcada en un sistema capitalista y patriarcal el cual se encarga de producir y reproducir las relaciones desiguales, donde cobran fuerza las relaciones jerárquicas estableciéndose una dominación primordial de los varones sobre las mujeres. Acorramos con Varela (2005) cuando afirma que el patriarcado "es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se

da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible." (p.177), es decir, que el patriarcado abarca y atraviesa todas las relaciones sociales con un fuerte carácter opresivo hacia las mujeres.

Partiendo y reconociendo estas premisas es necesario comprender que tanto lxs sujetos con lxs que lxs trabajadorxs sociales llevan a cabo su intervención, como lxs profesionales mismos, están

inmersos en dicho sistema, el cual genera constantemente desigualdades que se encarnan en las acciones y discursos que llevamos a cabo en la vida cotidiana. En la actualidad consideramos, por lo recorrido hasta el momento en nuestro proceso de aprendizaje, que dicho sistema se visualiza en las prácticas profesionales bajo discursos que provienen del sentido común, revistiéndose bajo los ropajes progresistas, aunque se siguen produciendo y reproduciendo las formas de opresión y dominación. De esta forma, coincidimos con varios autores como Bauman (1994), Bourdieu (2002), Guzzetti (2012), en que los profesionales de las ciencias sociales y en particular los Trabajadores Sociales, no son agentes externos a estas lógicas como formadores de estereotipos, prejuicios y prenociones sobre algún hecho o fenómeno social construido. Teniendo en cuenta, la



Camila Garagarza - Ilustración

particularidad que adquiere el Trabajador Social en la división socio-técnica del trabajo, posibilita a construir intervenciones en la realidad social de los sujetos, expresada en su vida cotidiana (Rozas Pagaza, 1998; Iamamoto, 1992; Guzzetti, 2014). Por tanto, puede seguir reproduciendo esas lógicas o construir un sentido diferente. En cada intervención, el profesional está disputando el sentido del capital simbólico en la re-construcción del entramado subjetivo de las prácticas cotidianas de los sujetos con quienes trabajamos, y también, de las estructuras objetivas de los diferentes campos –en el sentido que lo conceptualiza Bourdieu (2002)– en donde intervenimos. Es decir que partimos de comprender que las situaciones en las que intervenimos son construidas socio-históricamente, y que a su vez se están reconstruyendo todo el tiempo. Ahora bien, el lugar donde intervienen los trabajadores sociales es la vida cotidiana, entendiéndola como que “no es un ámbito descuidado, librado a la espontaneidad de los sujetos, sino permanentemente normado, reglado, controlado” (Grassi, 1989, p. 21), y es en ese contexto que

podemos pensar en que la intervención, se constituye como “herramienta disputadora” de sentidos. Por todo lo mencionado, creemos que es necesario retomar los conceptos de reflexión y vigilancia epistemológica acuñados por Bourdieu (2002) para romper con esas lógicas que están presentes implícita o explícitamente en nuestras intervenciones, ya que tenemos la posibilidad a partir del reconocimiento (Bourdieu y Wacquant, 2014) de disputar conscientemente el capital en juego. En este sentido, es muy importante poder a partir de la visibilización de la opresión que genera el patriarcado, tomar las herramientas que ofrece poder pensar en clave de perspectiva de género(s) y “(...) comprender el acceso diferenciado [de los diferentes actores que conforman el mundo social] a todos los recursos y por lo tanto el desigual acceso al poder en el ámbito doméstico, político, cultural y social, en cada comunidad (...)” (Guzzetti, 2014, p. 79). Este acceso diferenciado que menciona la autora, abarca a todos los diferentes actores que conforman el mundo social; es decir, que no basta con un conocimiento y

reconocimiento focalizado e individualista de las dinámicas de las desigualdades y la opresión, sino que dicha perspectiva aporta a pensar en términos sociales, en pos de aportar a la transformación de las estructuras sociales patriarcales y heterónomas. En síntesis, sostenemos que las prácticas del Trabajo Social habilitan posibilidades de reconstrucción social. Posibilidades que son horizontes concretos que constituyen visiones de mundo que trasciendan y a la vez conforman la finalidad de la intervención profesional. Horizontes que no responden a un “éxito de la misma”, sino que argumentan las estrategias de abordaje que estableceremos. Desde esta mirada, los procesos que venimos mencionando a lo largo de este texto, se intentan abarcar bajo una lógica desnaturalizante, y por lo tanto, problematizadora de las relaciones sociales que establecemos. Problematicación que “tiene por objeto, entonces, llamar la atención sobre las formas en que construimos y nos construye el conocimiento” (Weber Suardiaz, 2010, p. 75), en tanto y en cuanto, rompamos con las ataduras de la inercia social e intelectual.

Consideraciones finales

El recorrido hecho hasta aquí presupone una consideración tajante: la intervención profesional disputa el sentido de los procesos de sociabilización en los sujetos con quienes trabajamos, como así, de la re-construcción social. Señalamos, de esta manera que “toda intervención es política” (Cruz, Fuentes y Malacalza, 2012, p.9).

Como conclusión de este trabajo proponemos generar intervenciones que marquen rupturas con las clásicas divisiones en los juegos, ya que ellas son una de las formas de opresión y dominación simbólica y material en la reproducción del patriarcado. Dicho de otra forma, la división generizada del espacio lúdico, es una de las tantas manifestaciones de las desigualdades opresivas en sociedades como las que vivimos, y en donde creemos necesario disputar el sentido de la re-construcción social. De esta forma el juego se constituye como un elemento de internalización y

subjetivación de las estructuras sociales, y por tanto de las normas y valores que construye una cultura determinada. Como herramienta de sociabilización se reproduce de manera diferencial en las formas en que los niños se organizan para jugar (Ayaso, García y Ramírez, 2008). En este sentido, el juego es un medio en donde los estereotipos se pueden intentar reforzar o demoler. Este medio es primordial en la vida de los niños, ya que “es el factor dominante en la vida infantil. Ellos establecen contactos sociales y desarrollan relaciones sociales mientras juegan” (Linguido y Zorrandino, 1981), por lo tanto como forma de “instrucción social” se conforma en el espejo de las relaciones sociales instituidas históricamente. De manera que el juego, se erige como una actividad en donde ellos comienzan a establecer “sus primeros intentos de organización en los ámbitos mental, emocional y social” (Linguido y Zorrandino, 1981, p. 4). Sin embargo,

no debemos dejar de comprender que es necesario disputar todos los espacios en donde haya opresión y explotación.

Desde esta perspectiva acordamos con Grassi (1989) en relación a que:

"La educación juega el papel fundamental en el aprendizaje del género.(...) El aprendizaje del género es una larga carrera que debe culminar en el caso del varón, en un trabajo para mantener a la familia; y en el caso de la mujer, en el matrimonio. Esa formación no tiene horario ni espacio preestablecido. Se la hace en la escuela, pero también en el hogar, en los juegos, a través de la televisión, con la abuela o las tías, etc. Es decir que es la única carrera que, a pesar de parecer asistemática (no está específicamente ligada a ninguna institución educativa) es, sin embargo, la que se lleva a cabo de manera más coherente e integral. (p.33.)

En este sentido consideramos fundamental establecer que la división generizada del espacio lúdico expresa y refuerza el estereotipo de "hombre" y "mujer" que la sociedad necesita formar para poder garantizar y reproducir el sistema tal como lo conocemos, como también que los desafíos tanto de la formación como de la intervención profesional se encuentran atravesados por dichas cuestiones.

Por lo expuesto entendemos como urgente y fundamental la importancia de pensar en clave feminista a lxs sujetxs con lxs que se llevan a cabo las intervenciones, como las intervenciones mismas, en pos de generar y disputar los sentidos socialmente e históricamente producidos y no seguir en la línea de su reproducción.

Por otra parte, cabe aclarar que no suponemos una mirada utópica e idealizada del Trabajo Social, y entendemos que en estos procesos se ponen en dialogo un sinnúmero de dimensiones, tensiones y contradicciones que son constitutivas tanto de lxs los agentes sociales, como la realidad en la que se interviene. Por ello, creemos necesario construir y recuperar espacios de reflexión, tanto individuales como colectivos, que aporten al desempeño profesional y de la formación constante para aportar a perspectivas que disputen los distintos espacios de intervención. En este sentido, revisarnos cotidianamente -reflexionar acerca de nuestras prácticas, sensaciones, sentimientos, perspectivas, marcos teóricos, marcos ideológicos etc.- en el devenir profesional, es un acto fundamental para aportar a dichos procesos, con un posicionamiento consciente y consecuente del tipo de sociedad que queremos.

A modo de cierre, consideramos de suma importancia, proponer que el trabajo realizado se constituya a modo de disparador de categorías que permitan la reflexión del ejercicio profesional de lxs trabajadorxs sociales, en pos de generar intervenciones que se construyan lejos de la opresión hacia lxs sujetos con lxs que se interviene, como también la importancia de la incorporación de las propuestas de los debates feministas en consideración de la conformación de sujetxs que se pronuncien por una sociedad justa e igualitaria.

Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius (1997) *El avance de la insignificancia. Cap. 8, "La crisis del proceso identificador."* Buenos Aires.
- ALONSO, G. y otras (2007). *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía.* Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- AYASO, M.; GARCIA, C.; RAMÍREZ, M. (2008). *El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños.* Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, (vol.13, n°31).
- BAUMAN, Z. (1994). *Pensando sociológicamente. "Sociología ¿Para qué?"*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura.* Grijalbo, Mexico
- BOURDIEU, P. y otros (2002). *El oficio del sociólogo. Siglo Veintiuno Editores, Mexico.*
- BOURDIEU, P. WACQUANT, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Ed. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- GRASSI, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana.* Editorial HVMANITAS, Buenos Aires.
- GUZZETTI, L. (2012). *La perspectiva de género. Aportes para el ejercicio profesional.* Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social".
- GUZZETTI, L. (2014). *La intervención social, mirada desde la perspectiva de género.* Tandil. Revista de Trabajo Social.
- IAMAMOTO, M. (1992) *Servicio Social y división social del trabajo.* Cortez Editora, San Pablo.
- LAGARDE, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Editorial Horas, España.
- LINGUIDO, M.; ZORRAINDO, M. (1981) *Proceso de socialización en la etapa preescolar.* Revista de Psicología, vol. 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2358/pr.2358.pdf
- MALACALZA, S.; FUENTES, P.; CRUZ, V. (2012) *Claroscuros: trabajo social, capitalismo tardío y subjetividades.* Edulp, La Plata
- VARELA, N. (2005). *Feminismo para principiantes.* Ediciones B, Barcelona.
- WEBER SUARDIAZ, C. (2010). *La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social.* Revista Escenarios 15. Año 10, Nro 15.
- ROZAS PAGAZA, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social.* Espacio Editorial, Buenos Aires.